

УДК 316.614:37.018.1

МОДЕЛИ ДИСЦИПЛИНИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА

И. А. Фурманов

В статье обсуждается понятие дисциплины. Рассматриваются индуктивный, принудительный, проактивный и реактивный виды дисциплины. Представлены модели насильственного и ненасильственного дисциплинирования ребенка в процессе воспитания и социализации. Проводится сравнительный анализ основных принципов насильственного и ненасильственного дисциплинирования.

Ключевые слова: *дисциплина, дисциплинирование, модель дисциплинирования, принципы дисциплинирования.*

Дисциплинирование ребенка – базовый компонент воспитания и социализации ребенка. Воспитание и социализация человека продолжается всю жизнь, однако основы дисциплины закладываются в раннем детстве. Научение ребенка дисциплине – это забота о будущем ребенка, гарантия его успешной адаптации в жизни, вооружение его инструментальными средствами для достижения успеха, это формирование навыков внутреннего контроля взамен внешнему, умение налаживать эффективные взаимоотношения с окружающими.

Понятие дисциплины отличается у разных людей: родителей, воспитателей, учителей. У многих из них существует мнение, что дисциплинирование – это реакция взрослого на плохое поведение ребенка. И лишь немногие считают, что дисциплина состоит в том, чтобы поощрять хорошее поведение ребенка. Лучше предупредить падение ребенка, чем потом лечить его синяки и ссадины.

Таким образом, **дисциплинирование** – это любые действия взрослого, которые влияют на изменение поведения ребенка.

Как уже отмечалось, дисциплина является одной из основных характеристик контроля родителей над поведением ребенка. Необходимость дисциплинирования ребенка возникает тогда, когда ребенок совершает тот или

иной проступок. *Проступком* можно назвать такое поведение ребенка, которое родитель воспринимает как нежелательное и нуждающееся в исправлении. Нежелательное поведение может быть либо действиями, которые родитель хочет, чтобы ребенок прекратил, либо действиями, когда ребенок не выполняет требований родителей.

В литературе рассматриваются различные основания для выделения и описания видов дисциплинирования детей. В частности, предлагается разделять дисциплину на *ненасильственную (индуктивную)*, ориентированную на побуждение ребенка) и *насильную (принудительную)*, ориентированную на использование силы и власти родителем) [1]. Главная особенность индуктивной дисциплины в том, что она сосредоточена на научении ребенка навыкам распознавания плохих и хороших поступков в собственном поведении, а также поведении других людей [2] и основывается на уважении, авторитете, демонстрации образца поведения взрослым. В противовес принудительная дисциплина сосредоточена на наказаниях, включающих физическую и психологическую агрессию (битье, оскорбления, лишение привилегий и пр.). Индуктивные методы поддержания дисциплины имеют преимущество из-за более высокой вероятности интернализации позитивных поступков [1] и более низкой вероятности усвоения нежелательных моделей поведения [3]. Тем не менее большинство родителей используют и те, и другие методы дисциплинирования, и это лишний раз подтверждает, что комбинация индуктивных и принудительных методов является самой эффективной для улучшения детского поведения [4; 5].

По иным основаниям различают *проактивную* (профилактическую, превентивную) и *реактивную* (корректирующую) дисциплины. Профилактическая дисциплина опирается на установление и ожидания родителями соблюдения правил до совершения ребенком проступка. Корректирующая дисциплина предполагает действия родителей в ответ на совершённый проступок с целью его исправления. И хотя тактики предотвращения и исправления взаимодействуют, последствия использования этих тактик различны. В частности, отмечаются преимущества превентивной тактики родителей [6]. Обе тактики – необходимые части социализации, потому что даже родители, ориентированные на профилактические аспекты воспитания, должны прибегать к корректирующим воздействиям, поскольку детская способность управлять собственным поведением прогрессирует медленно [5]. Вместе с тем доказано, что и отказ предпринимать корректирующее действие, и неадекватная корректирующая дисциплина – факторы риска для возникновения детских поведенческих проблем в процессе психосоциальной адаптации [7; 8; 9; 10; 11].

Модель насильственного дисциплинирования

В данной модели принудительные действия рассматриваются как способ социального влияния, когда человек использует агрессивные действия, чтобы вызвать некоторые изменения в поведении объекта [12]. Принудительные действия могут использоваться человеком, чтобы получить какие-то ценности (например, информацию, деньги, товары, секс, обслуживание, безопасность) с целью совершения возмездия, устранения несправедливости, ошибок или с тем, чтобы восстановить социальный статус и собственную идентичность (например, значимость, компетентность). Согласно этой модели субъект (или иначе *актор*) – это лицо, принимающее решение, выбор действий которого определяется ожидаемыми вознаграждениями, затратами и вероятностью достижения результата.

Понятию принудительного действия отдается предпочтение по сравнению с традиционным понятием агрессии потому, что: а) оно несет меньшую нагрузку ценностных оценок, позволяет избежать причинения вреда как законного или незаконного деяния; б) включает в себя угрозы и наказания, равно как и применение физической силы в качестве важных способов причинения вреда или достижения покорности несогласного целевого субъекта.

Эта модель опирается на инструментальную функцию принудительных действий, агрессии. Методы принуждения используются действующим субъектом с целью причинить своему объекту вред или заставить его исполнять определенные требования ради достижения трех основных целей:

- чтобы контролировать поведение других людей;
- восстановить справедливость;
- отстоять свою репутацию.

Принудительные действия рассматриваются как последствия процесса принятия решений, когда действующий субъект сначала решает использовать меры принудительного воздействия, а затем выбирает из ряда доступных вариантов конкретный вид принуждения. Например, родитель, цель которого – заставить ребенка выполнять его требования, должен сначала решить, использовать ли ненасильственную форму социального воздействия, например убеждение, или стратегии принуждения, например угрозы, или причинение физического вреда. Если принимается решение в пользу принудительного воздействия, следующим шагом станет выбор конкретного вида принуждения, наиболее эффективного в достижении намеченной цели.

Ядро модели составляют три формы принудительного действия:

а) *угроза* – сообщение объекту воздействия о намерении причинить ему вред, с особым ударением на ультимативном характере угрозы, который ставит причинение вреда в зависимость от отказа человека уступить определенным требованиям;

б) **наказание** – действие, осуществляемое с намерением причинения человеку вреда;

в) **физическая сила** – использование физического насилия с целью подчинить себе или ограничить поведение другого человека.

Выбор метода принуждения определяется стремлением добиться определенного результата на пути к конечной цели (рис.). Например, даже враждебная агрессия могла бы иметь рациональную цель – наказание провокатора – с тем, чтобы в последующем снизить вероятность будущих провокаций.

Решение человека применить угрозы или физическую силу рассматривается как действие, вызванное намерением добиться от человека, на которого нацелено воздействие, выполнения определенных требований. Однако это подчинение не самоцель: намерение его добиться мотивировано желанием достичь результата, например заставить человека отдать какие-то ресурсы или оказать проявляющему агрессию субъекту определенные услуги. Наказание же, напротив, осуществляется в форме принудительного действия с намерением причинить человеку вред, конечная цель которого восстановить справедливость, защитить чей-либо социальный статус или удержать человека путем его устрашения от нежелательных действий.

Важную роль в процессе принятия решения имеет сопоставление затрат и выгод возможных вариантов действия. Актор обдумывает субъективную ценность цели, вероятность ее успешного достижения с помощью определенного действия, а также величину и вероятность возможных негативных последствий. В оценке вероятности различных результатов, затрат и выгод важнейшую роль играет опыт подобных ситуаций в прошлом. Кроме того, установки и ценности субъекта определяют, приемлемо ли определенного

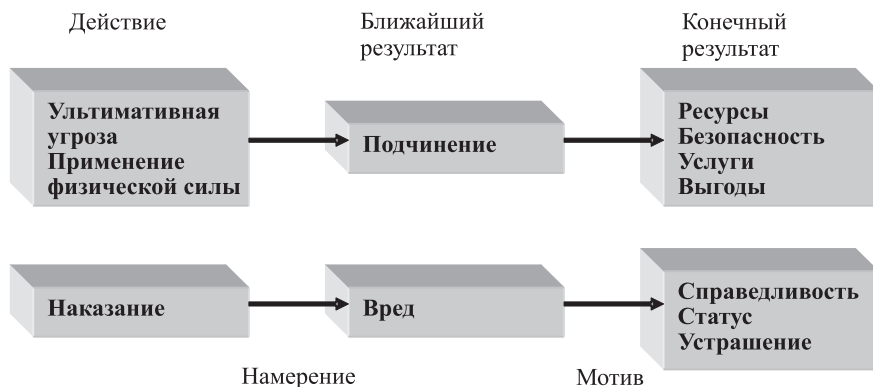


Рис. Модель принудительных действий (по Дж. Тедеш, Р. Фелсон, 1994)

рода поведение, например телесное наказание детей или физическое насилие над женщиной, в качестве стратегии принуждения. Еще одним важным фактором является то, насколько сценарии различных видов принудительных и непринудительных тактик поведения для субъекта когнитивно достижимы. Например, если человек обычно применяет принудительные методы, то в новой ситуации принуждения этот сценарий активируется легче, поскольку в прошлом повторялся чаще, чем другие.

Модель ненасильственного дисциплинирования

Как показывают исследования, большинство взрослых (родителей, воспитателей и педагогов) хотели, чтобы дети были сензитивными, имели устойчивую самооценку, высокую мотивацию достижения, обладали желанием учиться, способностью принимать правильные решения и настойчиво добиваться поставленных целей, устанавливать близкие отношения, были ответственными, честными, трудолюбивыми. Чтобы этого добиться ненасильственными способами дисциплинирования, необходимо соблюдать основные принципы дисциплинирования.

1. Присоединение. Дисциплина основана на здоровых отношениях между взрослым и ребенком. Эти отношения можно объяснить с позиции теории привязанности. Родители или другие взрослые выступают в роли экспертов по поведению ребенка, т. е. знают, какого поведения следует ожидать и как транслировать эти ожидания детям. При этом дети знают, какое поведение ожидают от них родители и предпринимают усилие, чтобы вести себя в соответствии с этими ожиданиями, потому что хотят понравиться. Таким образом, совместно родители и дети вырабатывают тот стиль дисциплины, который устраивает и тех, и других.

2. Знание ребенка. Знание потребностей и возможностей ребенка – основа дисциплинирования. Совершенно очевидно, что они изменяются с возрастом. Поэтому тактика дисциплинирования должна учитывать возрастное развитие ребенка, строиться на основе дифференциации поведения родителя или взрослого в зависимости от этапов возрастного развития [13; 14].

Возраст ребенка. Многие конфликты между взрослыми и детьми возникают потому, что первые ожидают, что дети способны думать и вести себя как взрослые. Если взрослый знает, какое поведение обычно для ребенка в каждой стадии возрастного развития, он сможет распознать и квалифицировать поступок. Именно поэтому различается поведение родителя, имеющего одного ребенка, и родителя, воспитавшего несколько детей. Опытный родитель вносит коррективы в собственные реакции на поступок ребенка: либо остается снисходительным (например, хорошо понимая, что двухлетний ребенок не может длительное время сидеть без движения на одном месте), либо применяет дисциплинарные меры (например, учитывает, что шести-

летний ребенок уже понимает разницу между собственной и чужой игрушкой и не должен брать ее без спроса).

Особенности психического развития ребенка. Дети не умеют думать как взрослые, уровень их интеллектуального развития намного ниже. Поэтому они часто совершают поступки, которые кажутся взрослым абсолютно неприемлемыми. Кроме того, ребенок научается контролировать свое поведение только с появлением произвольной регуляции, до этого он остается крайне импульсивным. Взрослые должны понимать, что для маленьких детей неведомы безопасность и этика.

3. Авторитет. Ответственность родителей или других взрослых – основной элемент дисциплины. Однако доверительный авторитет не устанавливается автоматически лишь потому, что взрослый или родитель ответственны за ребенка. Это две разные вещи, когда ребенок повинует, потому что он боится наказания или потому что уважает взрослого. Формула «Чтите отца и мать!» мудра. Почитание подразумевает одновременно и повиновение, и уважительное отношение.

Чтобы стать авторитетной фигурой, родитель или взрослый должны присоединиться к ребенку и дисциплинировать его с учетом детских потребностей. Если ребенок ощутит себя в безопасности и будет уверен в том, что на взрослого можно положиться и он не оставит без внимания нужды ребенка, то начнет доверять взрослому. Второй важный момент, многие родители путают понятия «ответственность» и «контроль». Вместо того чтобы управлять детьми, мудрые авторитетные родители управляют ситуацией, чтобы дети самостоятельно научились контролировать себя и свое поведение. Тогда дети отвечают доверием и уважением, а не страхом и сопротивлением.

4. Установление ограничений. Речь идет об экологической безопасности ребенка. Часто дети, особенно маленькие, как уже отмечалось, не всегда ощущают опасность. Поэтому их активность в удовлетворении потребности в новых ощущениях необходимо ограничивать. Ребенок должен понимать слово «нет»: что ему можно брать, а что нельзя; где можно играть и делать уроки, а где нет и т. д.

5. Ожидание повиновения. Послушание ребенка прямо пропорционально степени ожидания послушания родителем или взрослым. Степень же неповиновения ребенка будет зависеть от того, насколько ребенку это позволяют. В ранние годы дети не знают, какое поведение приемлемо или недопустимо, пока взрослые и родители не скажут им об этом.

Ожидание повиновения отличается от насильственного контроля за поведением ребенка. Насильственный контроль – когда родитель или взрослый навязывает свою волю ребенку, требуя его повиновения даже в ущерб доверительным отношениям. Когда родитель ожидает повиновения, он помогает ребенку обрести контроль над собой, выработать внутренний контроль. Детям необходимы ограничения для того, чтобы они чувствовали себя

контролируемыми. Это создает ощущение безопасности, и они хотят, чтобы родители поддерживали пределы их поведения. Дети постоянно проверяют эти пределы, чтобы убедиться, поддерживают ли их родители и взрослые. И все же для развития и социализации детям необходима некоторая «степень свободы» поведения.

6. Модель дисциплины. Модель – это пример, которому подражает и следует ребенок. Психика растущего ребенка – «губка», впитывающая все события его жизни. Родитель же выступает ключевой фигурой, образцом тех или иных действий, средством межличностного воздействия, благодаря которому возможно формирование отношений или поведения ребенка.

Именно поэтому более подробно остановимся на основных механизмах научения той или иной форме поведения [15].

Имитация – отражение мимических и пантомимических движений (высывание языка, открывание/закрывание рта, сжимание кулаков, стучание, бросание предметов и т. д.), воспроизведение предречевых и речевых вокализаций (интонации, темпа, громкости, ритма речи и т. д.). Чаще всего осуществляется на основе механизма заражения. Появляется уже в возрасте до 5 месяцев, когда ребенок может вообразить себя на месте модели.

Копирование – воспроизведение специфических движений взрослого или действий с определенными предметами. Для эффективного копирования необходимо соблюдение определенных условий:

- неоднократная демонстрация модели (образца);
- обозначение модели (образца) речевой меткой;
- предоставление ребенку возможности поманипулировать (поэкспериментировать) с образцом;
- эмоционально насыщенное одобрение со стороны взрослого за воспроизведение (оперантное подкрепление).

Появляется во второй половине младенческого возраста.

Подражание – активное воспроизведение ребенком способов действия, когда взрослый выступает как объект наблюдения, пример как в предметной, так и в межличностной сферах (отношения, оценки, эмоциональные состояния и пр.). Это следование какому-либо примеру, образцу, однако в большей мере осознанное, так как требует выделения не только образца, но и его отдельных сторон, черт, манеры поведения. Кроме того, имеют место действия, направленные на сравнение себя с моделью и с Идеалом-Я.

Как у животных, так и у человека подражание (форма научения в условиях общения, когда одно существо подражает другому) подразделяется на две категории:

- *инстинктивное подражание* – возникает как взаимная стимуляция (например, паника, агрессивное поведение в группе, погромы футбольных фанатов на стадионах и пр.);

– *имитационное подражание* – способ расширения и обогащения форм поведения (адаптаций) путем заимствования чужого опыта.

Появляется у ребенка в раннем возрасте.

Идентификация – уподобление, отождествление с кем-либо, чем-либо. Это психологический процесс (полностью бессознательный), посредством которого субъект присваивает себе свойства, качества, атрибуты другого человека и преобразует себя (целиком или частично) по его образцу.

Идентификация охватывает три пересекающиеся области психической реальности:

– процессы *объединения* субъектом себя с другим индивидом или группой на основании устойчивой эмоциональной связи, когда человек начинает себя вести так, как если бы он сам был тем другим, с которым данная связь существует, а также не критического и целостного *включения* в свой внутренний мир и *принятия* как собственных норм, ценностей и образцов поведения другого человека;

– *восприятие* субъектом другого человека как продолжения самого себя и *проекция*, т. е. наделение его своими чертами, чувствами и желаниями;

– *постановка* субъектом себя на место другого, что выступает как *погружение* и *перенесение* индивидом себя в пространство и время другого человека, освоение и усвоение чужого личностного смысла и опыта.

Появляется в раннем дошкольном возрасте, однако используется часто и в более поздние возрастные периоды.

Моделирование. Теория научения через наблюдение утверждает, что люди могут обучаться, наблюдая за поведением других людей. Человек, за которым наблюдают, называется *моделью*. Факты показывают, что индивид может усвоить некоторые действия, наблюдая за тем, как выполняет соответствующие действия модель; этот процесс называют *моделированием* [16].

Моделирование влияет на научение главным образом через информативную функцию научения. Во время показа образца наблюдатели (обучаемые) приобретают символические образы моделируемой деятельности (прототип для соответствующего и несоответствующего поведения). Согласно этой схеме (табл.) научение через наблюдение регулируется четырьмя взаимосвязанными компонентами: *вниманием, сохранением, моторно-репродуктивными и мотивационными процессами*. Такое научение – активный критический и конструктивный процесс.

1. *Процессы внимания: понимание модели.* Ребенок может научиться многому через наблюдение, если обратит внимание на характерные черты поведения модели и правильно поймет их. Другими словами, ребенку недостаточно видеть модель и то, что она делает: он должен тщательно выбрать, на что обратить внимание, чтобы извлечь релевантную информацию для использования в имитации модели. Процессы внимания, следовательно,

Таблица

Компоненты научения через наблюдение

Процессы внимания	Процессы сохранения	Моторо- репродуктивные процессы	Мотивационные процессы
Человек следит за поведением модели и точно воспринимает это поведение	Человек помнит (долговременное сохранение) поведение модели, наблюдаемое ранее	Человек переводит закодированные в символах воспоминания о поведении модели в новую форму ответа	Если позитивное подкрепление (внешнее, косвенное или самоподкрепление) потенциально присутствует, человек совершает моделируемое поведение

влияют на то, что выборочно постигается в модели, к которой ребенок обращается, и приобретает в результате наблюдения.

Факторы, одни из которых включают наблюдателя, другие – моделируемую деятельность, а третьи – структурное оформление взаимодействия, могут повлиять на вероятность того, что какая-то часть наблюдаемого поведения будет усвоена наблюдателем и закодирована в долговременной памяти. Среди детерминант внимания, влияющих на моделирование, наиболее важны *ассоциативные модели*. Люди, с которыми ребенок регулярно общается, определяют типы его поведения, которое можно наблюдать и, следовательно, изучить наиболее полно. Возможности для научения альтруистическому поведению, например, у члена асоциальной группы существенно отличаются от возможностей у члена спортивной команды. Таким образом, внутри любой социальной группы есть люди, привлекающие к себе больше внимания, чем другие, благодаря своей власти, статусу и принятой роли. Функциональная ценность, соответствующая поведению, представленному различными моделями (т. е. получило ли поведение данной модели поощрение или наказание), существенно влияет на выбор тех моделей, которым человек будет подражать, и тех, которые он станет игнорировать. Внимание к модели регулируется и ее личной привлекательностью. Обычно выбирают модели с харизматическими качествами, в то время как тех, кто демонстрирует неприятные качества, не замечают или отвергают.

Высококомпетентные и авторитетные модели привлекают больше внимания, чем модели, лишенные этих качеств. Другие особенно важные переменные на этой стадии – это собственные способности и мотивы ребенка-наблюдателя. Любой набор характеристик, который превращает наблюдение

за моделью длительное время в поощрение, увеличивает вероятность продолжения внимания к модели и, следовательно, вероятность моделирования.

2. *Процессы сохранения: запоминание модели.* Вторым компонентом научения предполагает долговременную репрезентацию в памяти того, что наблюдалось когда-то. Попросту говоря, наблюдение за поведением модели не будет эффективным, если ребенок ее не запомнит. Действительно, не имея возможности вспомнить, что делала модель, наблюдатель едва ли продемонстрирует стойкое изменение поведения.

Предлагаются две основные внутренние репрезентативные системы, с помощью которых поведение модели сохраняется в памяти и превращается в действие. Первая – *образное кодирование*. По мере того как ребенок наблюдает модельные стимулы, в процессе сенсорного научения возникают относительно стойкие и легко воспроизводимые образы. Мысленные образы формируются так, что любая ссылка на события, наблюдаемые ранее, вызывает живой образ или картину физических стимулов. Можно предположить, что это повседневный феномен, который и объясняет способность ребенка «видеть» образ прошедших событий. Следует отметить, что визуальные образы играют решающую роль в научении через наблюдение на ранних стадиях развития, когда отсутствуют лингвистические навыки, а также в научении паттернам поведения, не поддающимся вербальному кодированию.

Вторая репрезентативная система заключается в *вербальном кодировании* ранее наблюдаемых событий. Наблюдая модель, ребенок может повторять про себя, что она делает. Эти невокализованные речевые описания (коды) позже могут внутренне повторяться без открытого выстраивания поведения; например, ребенок может мысленно «проговорить», что надо сделать, чтобы улучшить сложные моторные навыки (например, спуск с горы на лыжах). Фактически ребенок молча повторяет последовательность выполнения моделируемой деятельности, которой надо будет заниматься позже, и когда он захочет воспроизвести этот навык, вербальный код даст соответствующий сигнал. Такие вербальные коды способствуют научению через наблюдение, потому что они несут значительную информацию, накопленную ранее.

3. *Моторно-репродуктивные процессы: перевод памяти в поведение.* Третий компонент научения через наблюдение – это перевод информации, *символически закодированной в памяти*, в соответствующие действия. Несмотря на то что ребенок тщательно формирует и сохраняет мысленные образы поведения модели и повторяет в уме это поведение множество раз, может оказаться, что он все-таки будет не в состоянии правильно выстроить поведение. Это особенно справедливо для сложных моторных действий, которые требуют последовательного вовлечения многих реакций для мастерского выполнения действия (например, гимнастические упражнения, игра на музыкальных инструментах, управление самолетом). Этим точно сбалан-

сированным движениям можно учиться, наблюдая за кем-то (возможно, с помощью замедленного аудиовизуального воспроизведения) и символически воспроизводя поведение модели несколько раз, но в действительности поначалу это поведение может быть неуклюжим и плохо скоординированным. В таких случаях недостаточно простого наблюдения, чтобы гладко и точно выполнить действие. Постоянная практика в выполнении последовательности движений (и коррекция на основе информативной обратной связи) имеет большое значение, если наблюдатель хочет совершенствовать моделируемое поведение. Конечно, и в этом случае наблюдение и повтор в уме определенного поведения поспособствует научению, так как можно, по крайней мере, начать выполнять необходимые движения, основанные на том, что наблюдалось ранее.

4. *Мотивационные процессы: от наблюдения к действию.* Четвертый и последний компонент моделирования касается переменных *подкрепления*. Эти переменные влияют на научение через наблюдение посредством контроля сигналов моделирования, на которые ребенок, скорее всего, обратит внимание, а также интенсивности, с которой он попытается перевести такое научение в выполнение.

Неважно, насколько хорошо дети следят за моделируемым поведением и сохраняют его и каковы их способности для выстраивания поведения, — они не будут этого делать без достаточного стимула. Другими словами, ребенок может приобрести и сохранить навыки, даже обладать способностями для искусного выстраивания моделируемого поведения, но научение редко можно превратить в открытое выполнение, если оно принято негативно.

Необходимо отметить, при наличии подкрепления механизмы моделирования и научение через наблюдение быстро переводятся в действие. Позитивное подкрепление не только увеличивает вероятность открытого выражения или фактического выстраивания требуемого поведения, но также влияет на процессы внимания и сохранения. В повседневной жизни дети редко обращают внимание на что-то или кого-то, если для этого нет стимула, а когда обращается мало внимания, фактически нечего сохранять.

Что касается дисциплинирования, есть один способ усилить желание ребенка наблюдать, сохранять и выстраивать моделируемое поведение — через предвидение подкрепления. Наблюдение за поведением, которое является причиной позитивного поощрения или предотвращает какие-то авersive условия, может быть сильнейшим стимулом к вниманию, сохранению и в дальнейшем (в похожей ситуации) выстраиванию такого же поведения. В этом случае подкрепление переживается косвенно, и ребенок может предвидеть, что сходное поведение приведет к сходным последствиям. Ребенок, например, может добровольно помыть посуду, пропылесосить свою комнату или накрыть на стол, ожидая одобрения улыбкой или словом. Здесь имен-

но косвенное ожидание подкрепления у ребенка побудило его к помогающему поведению.

Очевидно, что родитель не может быть совершенным. Однако доказано, что если родитель моделирует злость, гнев и агрессию, то ребенок станет так же реагировать в той или иной ситуации. Если родитель моделирует счастье и доверие, то с большой долей вероятности ребенок переймет эту более здоровую модель.

Именно через этот механизм часть родителей становится частью самого ребенка. Именно так ребенок научается взаимодействию с окружающими, распознает собственную сексуальную идентичность, усваивает гендерные роли и стандарты поведения.

7. Формирование у ребенка уверенности в себе. Доказано, что взрослого ребенка с положительным образом себя легче дисциплинировать. Он думает о себе как о достойном человеке, и ведет себя соответственно. Он в состоянии воздержаться от преднамеренного проступка, чтобы не утратить собственное чувство достоинства. Если даже такой ребенок начинает себя плохо вести, он быстрее возвращается к правильному поведению и часто требует меньшего наказания за неблагоприятный поступок.

Совсем по-иному ведет себя ребенок с негативным образом себя. Ребенок, не чувствующий собственной правоты, и ведет себя неправильно. Когда родители не доверяют ребенку, то и он не доверяет себе. Никто из окружающих не ожидает, что ребенок станет вести себя хорошо, поэтому он этого не делает. Тогда возможен цикл неблагоприятного поведения: чем хуже поступок совершает ребенок, тем сильнее наказание, которое усиливает гнев ребенка и понижает его самооценку, чем провоцирует асоциальное поведение.

8. Коррекция поведения ребенка. Родитель или воспитывающий взрослый часто похожи на садовника, который работает с тем, что есть в его саду, и также решает то, что он хочет добавить. Они хорошо понимают, что не могут управлять наследственными характеристиками детей. Однако они знают, что могут сформировать те или иные качества или модели поведения. Совершенно очевидно, что у каждого ребенка есть свои достоинства и недостатки, свои позитивные или негативные качества и привычки, что он может вести себя и дисциплинированно, и недисциплинированно. Иногда родители настолько преувеличивают достоинства и благовоспитанность своих детей, что абсолютно не замечают их недостатков. В другое время может происходить обратное – родители настолько увлекаются дисциплинированием и коррекцией негативного поведения своих детей, что не замечают позитивного.

Как уже отмечалось, при коррекции поведения ребенка необходимо не управлять и исправлять, а поощрять позитивные действия ребенка и не подкреплять негативные. В итоге ребенок самостоятельно вырабатывает собственные модели поведения.

9. Воспитание заботливости. Моральное развитие ребенка предполагает формирование у него ответственности, сочувственности и чувствительности к потребностям и правам других людей. Моральный ребенок имеет представление о том, что правильно и неправильно. Он хорошо сознает, что если он ведет себя хорошо, то и чувствует себя хорошо, а когда совершает неблагоприятный поступок, то и чувствует себя неправым. Основу нравственности ребенка составляет не только его сензитивность по отношению к себе и другим людям, но и способность предвидеть, как его действия затронут другого человека. Эмпатичность, как раз и является способностью ребенка учитывать права другого человека и его чувства. Дети учатся эмпатии, наблюдая за эмпатичным поведением других людей.

В связи с этим важно не только научить детей ответственному отношению к вещам и другим людям, но и ответственности за собственное поведение. Научаясь ответственности за свои поступки, ребенок научается делать осознанный выбор между социально одобряемой и неодобряемой моделью поведения.

10. Коммуникация с ребенком. Чтобы быть услышанным, родитель должен наладить коммуникацию с ребенком. Наиболее эффективным способом коммуникации является перефразирование одной и той же директивы в более доступной для ребенка форме. Золотое правило родителей, успешных в дисциплинировании детей: разговаривай с детьми с уважением. Вместе с тем немаловажно умение слушать, внимательно и терпеливо.

Таким образом, выполнение всех перечисленных принципов зависит от дисциплинирования двух сторон – родителя или взрослого и самого ребенка. Трудно стать авторитетной фигурой для ребенка, хорошей моделью, добиться формирования необходимого поведения и повиновения, если ребенок не испытывает привязанности к родителю. Но даже отношения привязанности не гарантируют дисциплинирования ребенка, если родитель не в состоянии донести до него собственные ожидания послушания. Вместе с тем можно знать все психологические принципы изменения поведения, но ничего не добиться, если родитель или воспитатель не умеет общаться с ребенком.

Библиографические ссылки

1. Grusec, J. E., Goodnow, J. J. Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values : A reconceptualization of current points of view / J. E. Grusec // *Developmental Psychology*. – 1994. – № 30. – P. 4–19.
2. Hoffman, M. L. Affective and cognitive processes in moral internalization // In E. T. Higgins, D. N. Ruble, W. W. Hartup (Eds.). *Social cognition and social development : A sociocultural perspective*. Cambridge : Cambridge University Press, 1983. – P. 236–274.

3. *Gershoff, E. T.* Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences : A meta-analytic and theoretical review // *Psychological Bulletin*. – 2002. – № 128. – P. 539–579.
4. Parents' discipline of young children : Results from the National Survey of Early Childhood Health / *M. Regalado* [et al] // *Pediatrics*. – 2004. – № 113. – P. 1952–1958.
5. Punishment enhances reasoning's effectiveness as a disciplinary response to toddlers / *R. E. Larzelere* [et al] // *Journal of Marriage and the Family*. – 1998. – № 60. – P. 388–403.
6. *Sears, R. R., Maccoby, E. C., Levin, H.* Patterns of child rearing. – New York : Harper & Row, 1957.
7. *Tremblay, R. E.* Why Socialization Fails : The Case of Chronic Physical Aggression // In *B. B. Lahey, T. E. Moffitt, A. Caspi* (Eds.). *Causes of Conduct Disorder and Juvenile Delinquency*. – New York : Guilford Press, 2003. – P. 182–224.
8. Development and preliminary psychometric properties of the Multidimensional Neglectful Behavior Scale-Child Report / *G. Kaufman-Kantor* [et al] // *Child Maltreatment*. – 2004. – № 9 (5). – P. 409–428.
9. *Straus, M. A.* Cross-Cultural Reliability and Validity of The Multidimensional Neglectful Behavior Scale Adult Recall Short Form // *Child Abuse & Neglect*. – 2006. – № 30 (11). – P. 1257–1279.
10. *Straus, M. A., Kaufman-Kantor, G.* Definition and measurement of neglectful behavior : Some general principles and guidelines // *Child Abuse & Neglect*. – 2005. – № 29 (12). – P. 19–29.
11. *Straus, M. A., Kinard, E. M., Williams, L. M.* The multidimensional neglectful behavior scale. Form A: Adolescent and adult-recall version. – Durham, NH : University of New Hampshire : Family Research Laboratory, 1995. – Mode of access : <http://pubpages.unh.edu/~mas2/>.
12. *Tedeschi, J. T., Felson, R. B.* Violence, Aggression, Coercive Actions. – Washington DC : American Psychological Association, 1994.
13. *Фурманов, И. А.* Дисциплинирование ребенка : тактики разрешения родительско-детского конфликта // *Психолог. журн.* – 2008. – № 4 (20). – С. 74–81.
14. *Фурманов, И. А.* Согласованность тактик разрешения родительско-детского конфликта при дисциплинировании ребенка // *Психолог. журн.* – 2009. – № 3 (23). – С. 76–82.
15. *Фурманов, И. А.* Социально-психологические проблемы поведения: курс лекций. – Минск : БГУ, 2001.
16. *Бандура, А.* Теория социального научения. – СПб. : Евразия, 2000.

Фурманов Игорь Александрович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии факультета философии и социальных наук БГУ.